

ZENON GAJDZICA  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## KOGO NAJCHEŃNIEJ ZATRUDNIĘ – CZYLI O OCZEKIWANIACH DYREKTORÓW SZKÓŁ SPECJALNYCH I INTEGRACYJNYCH WOBEC ABSOLWENTÓW PEDAGOGIKI I PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

### WPROWADZENIE

Powszechna ostatnio krytyka studiów humanistycznych niesie ze sobą społeczne zniechęcenie do studiowania pedagogiki. Mimo tego specjalności pedagogiczne ciągle należą do masowych. W aspekcie przywołanej krytyki z jednej strony i braku faktycznej selekcji z drugiej – na studia te przyjmowani są praktycznie wszyscy chętni absolwenci szkół ponadgimnazjalnych. Prowadzi to jednak do ciągłego obniżania poziomu wymagań wobec studentów i w efekcie rosnącego niezadowolenia dyrektorów szkół weryfikujących w praktyce kompetencje studentów pedagogiki.

Celem opracowania jest przedstawienie oraz zinterpretowanie niesformalizowanych, potocznych oczekiwań dyrektorów dwóch typów placówek (specjalnej i integracyjnej) wobec kompetencji i wybranych cech osobowości przyszłych nauczycieli. Przyczynkiem do dyskusji są informacje zebrane w toku dyskusji grupowej z udziałem dyrektorów szkoły specjalnej i integracyjnej oraz pracowników naukowo-dydaktycznych konstruujących autorskie kierunki studiów pedagogicznych. Główna teza została zawarta w stwierdzeniu, że wiedza potoczna odsłania inne obszary oczekiwań wobec nauczycieli, wykraczające poza wymiary kompetencji zawarte w uznanych typologiach ukonstytuowanych na wiedzy naukowej (i zarazem stanowiących jej element) o powinnościach, funkcjach, kompetencjach i kwalifikacjach nauczycieli. Ponadto zakładam, że oczekiwania interpersonalne dyrektorów kreują rzeczywistość kierowanych przez nich

placówek. Zakładam zatem, że ich rozpoznanie jest wstępem do diagnozy faktycznych kompetencji nauczycieli, zwłaszcza tych już ukształtowanych przez bogatą praktykę codziennych interakcji.

Opracowanie składa się z kilku części. Pierwsza odnosi się do kategorii oczekiwań formułowanych w związku z potrzebami edukacyjnymi. Druga zawiera podstawowe informacje dotyczące kształcenia nauczycieli przygotowywanych do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Meritum tekstu stanowi prezentacja oraz interpretacja potocznych oczekiwań dyrektorów wobec kompetencji zatrudnianych nauczycieli rozpatrywana w kontekście przyjętych stanowisk postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych. W podrozdziale tym zostały zawarte informacje dotyczące wiedzy potocznej i jej znaczenia w konstruowaniu wiedzy o edukacji. Całość zamykają konkluzje końcowe.

## DWA STANOWISKA POSTRZEGANIA SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH JAKO WYZNACZNIK OCZEKIWAŃ WOBEC KOMPETENCJI NAUCZYCIELI

Każdej potrzebie dają się przyporządkować określone jakościowe i ilościowe bodźce, które ją wywołują i wzmacniają, a także bodźce ją zaspokajające<sup>1</sup>. Prawidłowość ta widoczna jest w dwóch stanowiskach postrzegania i wyjaśniania istoty potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością. Uznanie każdego z nich za wiodące prowadzi do formułowania nieco innych oczekiwań wobec działań nauczyciela, a co za tym idzie również uwydatniania określonych jego kompetencji.

Pierwsze stanowisko skoncentrowane jest na uczniu, szczególnie jego deficytach i ich wzajemnych zależnościach. Są one traktowane priorytetowo i stanowią podstawę definicyjną tego co różne i dodatkowe w zakresie wszystkich potrzeb tej grupy uczniów<sup>2</sup>. Jego uproszczonym przykładem jest definicja zaproponowana w zbiorze projektów MEN opracowanych w związku z reformą systemu edukacji w 1999 roku, gdzie specjalne potrzeby edukacyjne zostały zdefiniowane jako potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z niepełnosprawności lub powstały z innych przyczyn trudności w uczeniu się<sup>3</sup>. Podejście to:

- skoncentrowane jest na czynnikach wywołujących same potrzeby, natomiast kwestia ich zaspokajania pozostaje już poza marginesem definicji,

<sup>1</sup> T. Pszczołowski (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.

<sup>2</sup> A. Zamkowska (2004), *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach unii europejskiej*, Radom: Politechnika Radomska.

<sup>3</sup> *Reforma Systemu Kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (1998), Warszawa: MEN.

- akcentuje to co różne od przeciętności, traktując odmiennosc jako podstawowe źródło potrzeb,
- umożliwia postrzeganie potrzeb w aspekcie indywidualnym (dotyczącym konkretnego ucznia) lub grupowym (dotyczącym zespołu uczniów w związku z charakteryzującym ich tożsamym deficytem),
- stwarza przejrzyste podstawy do kategoryzowania uczniów i organizowania dla nich segregacyjnych form kształcenia,
- sprzyja dominacji procesów rehabilitacji nad procesami edukacji.

Można zatem sformułować tezę, że taki sposób definiowania i rozumienia potrzeb edukacyjnych stanowi podstawę organizacji systemu edukacji specjalnej zarówno w kwestii struktury systemu, jak i projektowania działań edukacyjnych w jego obrębie. To zaś tworzy system oczekiwań wobec kompetencji nauczycieli. W ich zakresie na pierwszy plan wysuwają się te związane z wiedzą o niepełnosprawności – zaburzeniach i wynikających z nich prawidłowościach funkcjonowania w roli ucznia i wychowanka, opisanych na gruncie tradycyjnej pedagogiki specjalnej. Naturalnie w obszarze pożądaných kompetencji znajdują się także inne, związane z wiedzą o rozwoju człowieka (zakorzenionym w biologicznym modelu niepełnosprawności), procesach socjalizacji, wychowania i kształcenia, konkretnych metodach i technikach działania terapeutycznego i wychowawczego. Uogólniając, najbardziej znaczące są kompetencje związane ze specyfiką procesu kształcenia specjalnego. Lokując ten quasi-model na osi napięć: techniczność – humanistyczność<sup>4</sup> zauważamy, że jego miejsce znajduje się zdecydowanie po stronie umiejętności technicznych.

Drugie stanowisko zorientowane jest na program nauczania, czyli na sposoby i warunki ich zaspokajania, a nawet niwelowania jeszcze przed ich pojawieniem się<sup>5</sup>. Kluczowe w tym podejściu stają się same trudności w uczeniu się, a nie czynniki je wywołujące, chociaż i te nie są bez znaczenia. Ważnym elementem tego podejścia jest profilaktyka, której istotnym zadaniem jest kreowanie okoliczności niwelujących (lub przynajmniej ograniczających) wystąpienie trudności w uczeniu się. Może ono być skierowane na sam podmiot uczenia się, ale także (a może przede wszystkim) na warunkach procesu uczenia się. Podejście to sprzyja postrzeganiu potrzeb wszystkich uczniów jako tożsamych, a różnicowanie pojawia się na etapie poszukiwania i projektowania dróg ich zaspokajania<sup>6</sup>. Stanowisko to:

- skoncentrowane jest na trudnościach w procesie uczenia się i projektowaniu okoliczności realizowania celów edukacyjnych,
- akcentuje wspólne potrzeby oraz poszukiwanie specjalnych dróg ich realizacji w przypadku uczniów z trudnościami,

<sup>4</sup> Por. H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: WAIp.

<sup>5</sup> *Potrzeby edukacyjne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli* (1995), Warszawa: UNESCO.

<sup>6</sup> Por. Cz. Kosakowski (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń: „Akapit”.

- pozwala na pozbycie się stygmatyzującej funkcji eksponowania deficytów w projektowaniu procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością,
- stwarza podstawy dekategoriizacji oraz organizowania integracyjnych i inkluzyjnych form edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, sprzyja dominacji procesów edukacji nad procesami terapii.

Oczekiwania wobec nauczycieli – w przypadku omawianego podejścia – koncentrują się na kompetencjach formułowanych w związku z procesem kształcenia ogólnego, a kompetencje specjalistyczne jawią się jako jedne z wielu w całym konglomeracie oczekiwań wiedzy i umiejętności pedagoga. Większego znaczenia w edukacji nauczycieli nabiera zatem ich rozwój ogólnohumanistyczny.

## DWIE DROGI NABYWANIA KWALIFIKACJI DO PRACY Z UCZNIAMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI – TROCZĘ INACZEJ

Wskazane wyżej dwa stanowiska w zakresie definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz związane z nimi dwa typy oczekiwań wobec wiedzy i umiejętności nauczycieli edukacji specjalnej – co interesujące – mają swoje odzwierciedlenie w dwóch ścieżkach nabywania kwalifikacji do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Ponieważ są one dokładnie określone w stosowanych aktach prawnych<sup>7</sup>, pomijam poniżej ich precyzyjną charakterystykę, sygnalizując jedynie zagadnienie w aspekcie wiodącej kategorii oczekiwań.

Pierwsza ścieżka edukacyjna to studia z zakresu pedagogiki specjalnej (o różnych specjalnościach) pierwszego i drugiego stopnia. Są to studia ukierunkowane na pracę z osobami niepełnosprawnymi, podbudowane wprawdzie wiedzą humanistyczną, ale mocno osadzone także w problematyce nauk medycznych, służące nabywaniu szerokiej wiedzy o edukacji specjalnej i rehabilitacji społecznej. Absolwenci takich studiów w niewielkim stopniu są przygotowywani do prowadzenia zajęć z osobami pełnosprawnymi, nie specjalizują się także w zakresie określonych dziedzin działalności praktycznej, np. zajęciach w zakresie sztuki, kultury fizycznej czy nauczania konkretnego przedmiotu. Takie umiejętności i kwalifikacje nabywają dopiero w drodze studiów podyplomowych lub kursów. Absolwenci tych studiów oczekują, że znajdą zatrudnienie przede

<sup>7</sup> *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.* Dz. U. Nr 155, poz. 1288 z późn. zmianami; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.* Dz. U. nr 50, poz. 400.

wszystkim w placówkach zajmujących się opieką, rehabilitacją, wychowaniem i edukacją osób z niepełnosprawnościami.

Druga ścieżka edukacyjna to dowolne studia akademickie (np. w zakresie biologii, fizyki, wychowania fizycznego, sztuki itp.), a także pedagogiki różnych specjalności) z nadbudową studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych w zakresie pedagogiki specjalnej. Naturalnie w przypadku studiów akademickich absolwenci – o specjalnościach innych niż nauczycielskie – w pierwszej kolejności muszą uzyskać kwalifikacje nauczycielskie, np. uczestnicząc w 270-godzinny kursie, a dopiero w następnej kolejności nabywać kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Absolwent takiej ścieżki jest specjalistą w zakresie określonej dyscypliny, posiada (lub przynajmniej powinien posiadać) ogólną wiedzę dotyczącą podstaw nauczania oraz podstawowe (nierzadko dość ograniczone) wiadomości z zakresu wiedzy o niepełnosprawności i podstawach kształcenia specjalnego. W tych okolicznościach placówki opieki i kształcenia specjalnego są dla niego jednymi z możliwych miejsc pracy. Można podejrzewać, że oczekiwania tej grupy kandydatów na nauczycieli w zakresie zatrudniania są zróżnicowane. Zapewne spora ich grupa zdecydowała się na dokończanie pedagogiczne, ponieważ znalezienie pracy w obszarze ich wykształcenia kierunkowego było zbyt trudne. Natomiast zdobycie kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej było kolejnym krokiem w poszukiwaniu jakiegokolwiek miejsca pracy. Przypuszczalnie nie brakuje w tej grupie osób także i takich, dla których praca z ludźmi obciążonymi niepełnosprawnością już w toku edukacji stała się istotnym celem rozwoju zawodowego. Generalnie walorem tej grupy pedagogów specjalnych jest wielostronność i rzetelne przygotowanie w określonym zakresie związanym z ukończonym kierunkiem studiów, słabszą stroną – dość powierzchowne przygotowanie z zakresu pedagogiki specjalnej. Mimo to w placówkach opieki i kształcenia specjalnego nie brakuje opiekunów, wychowawców, nauczycieli legitymujących się taką drogą nabywania kwalifikacji.

Na gruncie pedagogiki specjalnej brakuje głębszych diagnoz dotyczących oczekiwań wobec absolwentów pedagogiki specjalnej, szczególnie tych zakonczonych w wiedzy potocznej, w sposób prosty i zakotwiczonej w codzienności edukacyjnej. Brak takich diagnoz wydaje się zaskakujący, ponieważ jest to nie tylko zagadnienie interesujące w aspekcie teorii podejmujących problematykę pedeutologii specjalnej, ale także ważny problem praktyczny. Jego rozpatrzenie może też dostarczyć wartościowych informacji na temat podnoszenia jakości studiów przygotowujących do pracy z osobami niepełnosprawnymi.

## POTOCZNIE O OCZEKIWANIACH DYREKTORÓW WOBEĆ ABSOLWENTÓW STUDIÓW Z ZAKRESU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Prezentowane poniżej wypowiedzi stanowią element szerszego projektu badawczego, a ich interpretacje są wstępem do badań nad oczekiwaniami dyrektorów różnych placówek edukacyjnych, opiekuńczych i rehabilitacyjnych wobec absolwentów pedagogiki. Początkowo – w zamierzeniach autora – dyskusja miała pełnić przede wszystkim funkcję praktyczną, służącą zebraniu informacji przydatnych w pracach nad nowym, autorskim kierunkiem kształcenia uniwersyteckiego pedagogów specjalnych. Jednak zebrany w jej toku materiał okazał się na tyle interesujący poznawczo – także w aspekcie teoretycznym, że stał się zaczynem do szeregu kolejnych badań nad omawianym zagadnieniem. W dyskusji grupowej uczestniczyli dyrektorzy placówek zatrudniających pedagogów specjalnych oraz pracownicy naukowo dydaktyczni uniwersytetu. Ponieważ w opracowaniu wykorzystuję jedynie fragmenty wypowiedzi dyskutantów (szczególnie dwóch najbardziej zaangażowanych w dyskusję osób), istotne z punktu widzenia podjętego tematu dane na ich temat prezentuję w trakcie interpretacji. Dyskusja grupowa odbyła się w maju 2014 roku na terenie Uniwersytetu Śląskiego.

Analiza wypowiedzi dyrektorów pozwala ulokować je w dwóch obszarach – pierwszym formalnym, charakteryzowało go między używanie zwrotów grzecznościowych, odwoływanie się do aktów prawnych, nawiązywanie do wiedzy naukowej oraz drugim – nieformalnym, opartym na bezpośrednich zwrotach osobowych (dyskutanci mieli już okazję ze sobą współpracować), bez zbędnych wypowiedzi motywujących swoje zdanie, z wykorzystywaniem opinii obiegowych, często nie do końca uzasadnionych, traktowanych przez dyskutantów jako coś zrozumiałego samego przez się, a jeżeli już weryfikowanych to raczej z użyciem faktów potwierdzających, aniżeli negujących, zwykle nieskrywanie obciążonych stosunkiem emocjonalnym<sup>8</sup>.

Z punktu widzenia badacza poszukującego informacji praktycznych to właśnie ta część dyskusji okazała się najbardziej wartościowa. Zawiera wprawdzie wiedzę potoczną obciążoną emocjami, ukonstytuowaną na własnych doświadczeniach, ale przez to bezpośrednio obrazującą codzienność szkoły integracyjnej i placówki rewalidacyjno-wychowawczej. To prawda, że wiedza potoczna jest przypadkowa, cechuje ją osobisty charakter, co sprawia, że jest fragmentaryczna i niespójna, bywa pochopna i apodyktyczna<sup>9</sup>. Trudno jednak deprecjonować jej

<sup>8</sup> Pomijam tu dokładną charakterystykę wiedzy potocznej, odsyłając Czytelnika do świetnego jej opisu w aspekcie problematyki edukacyjnej dokonanego przez M. Dudzikową (2007), *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, Gdańsk: GWP, s. 233–234.

<sup>9</sup> P. Sztompka (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: „Znak”, s. 18–19.

znaczenie w procesie poznawania praktyki edukacyjnej. Jak każda wiedza także i ta zawiera konstrukty, czyli zbiory abstrakcji, generalizacji, idealizacji specyficznych dla poszczególnych poziomów myślenia. Wszystkie fakty – jak zauważa Alfred Schütz – są wyselekcjonowane z kontekstu wszechświata przez aktywność naszego umysłu<sup>10</sup>. Przyjmując stanowisko Schütza, sformułowane zarzuty wobec wiedzy potocznej należy uznać za być może zasadne, ale nie obniżające jej znaczenia w regulowaniu życia codziennego. Podejście to tłumaczy zainteresowanie wiedzą potoczną pedagogów w aspekcie zdroworozsądkowego myślenia nad praktycznym uprawianiem pedagogiki<sup>11</sup>. Dyrektor szkoły, podobnie jak nauczyciel, posługuje się w swojej pracy wiedzą potoczną, ponieważ kształcenie teoretyczne nie może w pełni przygotować go do radzenia sobie z codziennymi sytuacjami problemowymi. Bez wątplenia wiedza naukowa dostarcza zbiory określonych algorytmów stanowiących podstawę do kreowania rozwiązań sytuacji napotykanych w praktyce edukacyjnej. Trudno jednak zaprzeczyć, że oryginalność (unikatowość) niezliczonych okoliczności problemowych powstałych w związku z obecnością ogromnej liczby zmiennych ogranicza efektywne stosowanie schematów służących ich rozwiązaniu – inaczej ujmując, prowadzi do trudno przewidywalnych konfiguracji oraz wielości możliwych definicji owych sytuacji. Posługując się terminem Floriana Znanieckiego, można określić je mianem współczynnika humanistycznego. Jego podstawą jest założenie, że ogólną cechą przedmiotów i faktów (postrzeganych przez humanistę) jest to, że zawsze są one „czyjeś”, czyli istnieją w działaniu i doświadczeniu konkretnych ludzi i posiadają te właściwości, które nadają im właśnie ci ludzie<sup>12</sup>. Nauczyciel stając w obliczu sytuacji wychowawczej definiuje ją w aspekcie swojego doświadczenia i nadaje jej sens, podejmując określone działania<sup>13</sup>. Praktyczny teoretyk – jakim powinien być dyrektor szkoły – dostrzega porządek zdarzeń, przyjmując i uznając założenie, że rzeczy są takimi, jakimi się wydają<sup>14</sup>. To właśnie dzięki regułom i schematom myślenia potocznego świat codziennych spraw staje się dla niego uporządkowany, co pozwala mu na radzenie sobie z nim w sposób bardziej sprawnie<sup>15</sup>. Nie może więc dziwić, że dyrektorzy w celu faktycznego określenia

<sup>10</sup> A. Schütz (2006), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Scholar, s. 868. Przekład: D. Lachowska.

<sup>11</sup> Por. T. Hejnicka-Bezwińska (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa: WAIp, s. 59.

<sup>12</sup> F. Znaniecki (1973), *Socjologia wychowania. Urabianie osoby wychowanka*, t. II, Warszawa: PWN, s. 28–29.

<sup>13</sup> Z. Gajdzica (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków – Katowice: Impuls – UŚ, s. 73–74.

<sup>14</sup> Za: H. Garfinkel (2007), *Studia z etnometodologii*, Warszawa: PWN, s. 338. Przekład: A. Szulżycka.

<sup>15</sup> M. Marody (1982), *Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań*, „Studia Socjologiczne”, nr 3–4.

swoich oczekiwań korzystali głównie z wiedzy potocznej pozwalającej im na wyrażenie swoich opinii ukonstytuowanych na doświadczeniu, emocjach i przekonaniach, co w moim przekonaniu, stanowi walor tych wypowiedzi i pozwala na faktyczne poznanie ich oczekiwań. Zebraniu takich informacji sprzyja zastosowana metoda wywiadu grupowego. Wypowiedzi uczestników dyskusji są czymś więcej niż quasi-formalnymi lub formalnymi aktami mowy, które stanowią nieodłączną część życia codziennego<sup>16</sup>, ponieważ jedną z ważniejszych cech omawianych badań jest ich interakcyjność i kolektywność. To na jej bazie badani ujawniają różne przekonania, czasem przekonania te uzyskują swoje „kontury” dopiero w trakcie stymulacji wypowiedziami innych osób (np. obrona własnych poglądów), powstają przekonania grupowe<sup>17</sup>.

#### OCZEKIWANIE PIERWSZE: ROZPORZĄDZENIE MÓWI WYRAŹNIE KOGO MOŻEMY PRZYJĄĆ

Przywołane wcześniej akty prawne precyzują, jakie kwalifikacje powinien posiadać pedagog zatrudniany na stanowisko nauczyciela współorganizującego proces kształcenia w klasie integracyjnej, czy w poszczególnych formach kształcenia operacyjnego. Dla dyskutantów więc sprawa jest prosta, wynikająca z wiedzy zdroworozsądkowej. Obrazuje to poniższy fragment wypowiedzi.

K2<sup>18</sup>: „Rozporządzenie mówi wyraźnie, kogo możemy przyjąć do szkoły, o jakich kwalifikacjach [...]. Oczekuję, by była to osoba o pełnych kwalifikacjach”.

Efekty kształcenia dokładnie precyzują wiedzę i umiejętności absolwenta studiów określonego kierunku studiów, więc to krótkie i jednoznaczne stwierdzenie teoretycznie zamyka dyskusję nad pewną sferą kompetencji przyszłych nauczycieli. Kwestia ta nieprzypadkowo – jak sądzę – znalazła się na wstępie wypowiedzi. Przyjmując, że oczekiwania konstytuują się na doświadczeniach

<sup>16</sup> Por. G. Kamberelis, G. Dimitriadis (2009), *Wywiady zogniskowane. Strategiczne artykułacje pedagogiki, polityki i badań*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa: PWN, s. 352. Przekład: M. Milewicz.

<sup>17</sup> R. Bohnasack (2004), *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*, [w:] S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław: WN DSWE TWP we Wrocławiu, s. 36–38.

<sup>18</sup> Dyrektorka Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi. Pracę na stanowisku nauczyciela rozpoczęła w 1996 roku, od 2006 roku pełni funkcję dyrektora. Wykształcenie: mgr edukacji wczesnoszkolnej, kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej nabyła w drodze doksztalcenia. Prekursorka kształcenia integracyjnego w tej placówce oraz mieście.



dawnych i wiedzy o teraźniejszości<sup>19</sup>, można przypuszczać, że dyrektorzy rozmyślnie na pierwszym planie lokują zagadnienie standardów określanych w rozporządzeniach, wszak to zakres, na straży którego musi stać każdy zarządzający placówką. Przyjęcie do pracy osoby rokującej spore nadzieje, ale bez wymaganych kwalifikacji, obarczone jest ryzykiem złamania przepisów i oskarżenia o faworyzowanie tej osoby. Oczekiwanie to pozostaje niezmiennie istotne w obu obszarach definiowania specjalnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością.

#### OCZEKIWANIE DRUGIE: NAUCZYCIEL WSPOMAGAJĄCY POWINIEN BYĆ OMNIBUSEM

Zmieniające się otoczenie szkoły w sposób znaczący modyfikuje oczekiwania wobec absolwentów pedagogiki, a dyrektorzy (nierzadko absolwenci uniwersyteckich i akademickich studiów kierunkowych) oczekują od przyszłych nauczycieli przede wszystkim konkretnych umiejętności związanych z nauczaniem przedmiotu. W rezultacie prócz wspólnych dla obu typów placówek pojawiają się specyficzne, wąskozakresowe stanowiące podstawę głównej osi oczekiwań.

W obszarze edukacji integracyjnej od nauczyciela wspomagającego wymaga się jednak czegoś więcej niż tylko podstawowych kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej. Do ważnych jego zadań należy wspieranie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego na wszystkich przedmiotach. Powinien on zatem posiadać szeroką wiedzę ogólną w wielu zakresach, co nie jest konieczne w przypadku pedagoga specjalnego zatrudnionego w placówce segregacyjnej.

K1<sup>20</sup>: „Nauczyciel wspomagający w szkole integracyjnej powinien być takim omnibusem, który z każdego zakresu: języka polskiego, matematyki, biologii ma określone wiadomości i potrafi je przekazać wspomagając ucznia niepełnosprawnego [...] Oligofrenopedagog w klasie dla lekko niepełnosprawnych intelektualnie uczy najwyżej w dwóch pokrewnych przedmiotach”.

W tej krótkiej wypowiedzi została zawarta podstawowa wiedza potoczna o pracy nauczyciela współorganizującego proces kształcenia (powszechnie ciągle określanego mianem wspomagającego). Ponieważ faktycznie uczestniczy w zajęciach z różnych przedmiotów nauczania, jego kompetencje w zakresie posiadanej wiedzy (szczególnie na etapie pracy w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej)

<sup>19</sup> Por. E.R. Hilgard (1968), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN; A. Kasperek (2002), *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*, Katowice: Wyd. „Śląsk”.

<sup>20</sup> Dyrektorka Zespołu Placówek Szkolno-Rewalidacyjno-Wychowawczych. Placówka prowadzi edukację i rehabilitację dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich stopniach oraz sprzężonymi niepełnosprawnościami. Wykształcenie pierwsze w zakresie edukacji muzycznej, kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej nabyła w drodze doksztalcenia. Na stanowisku dyrektora od 9 lat, wcześniej 10 lat pracy jako wychowawca w Domu Dziecka.

powinny być wielostronne. Ta zdroworozsądkowa informacja jest jednym z wielu argumentów składających się na zbiór konstruktywnej krytyki konsekwentnie urzeczywistnianego w Polsce modelu edukacji integracyjnej.

Istotą oczekiwań są antycypacje przewidywanych przyszłych zdarzeń w stosunku do przyszłości<sup>21</sup>, świadoma trudności osiągnięcia tego wielostronnego poziomu wykształcenia (stanu wiedzy) dyskutantka dodaje, że inaczej jest w kształceniu specjalnym. Tam możemy mówić o specjalizacji w tym zakresie, co jest jednoczesnym, nieco rozmytym, wskazaniem wyższości tej formy kształcenia.

### OCZEKIWANIE TRZECIE: NAUCZYCIELE MUSZĄ DODATKOWO COŚ PODJĄĆ

Stwierdzenie to jest kolejnym oczekiwaniem wynikającym z doświadczenia. Wpływa, podobnie jak poprzednie, ze zdroworozsądkowej wiedzy potocznej. Naturalnie oczekiwanie to można także rozpatrywać w aspekcie wiedzy naukowej o zawodowym rozwoju nauczyciela, którego potrzeba wynika z przemian społecznych i gospodarczych, przeobrażeń oczekiwań wobec instytucji szkoły oraz związanych z nimi ewolucji funkcji nauczyciela czy wreszcie potrzeby rozwoju osobistego każdego człowieka. Dyskutantki jednak zwróciły uwagę na inny aspekt:

KL2: [...] „absolwenci, którzy przychodzą do nas, są świetnie przygotowani. To, czego ja od nich oczekuję, to właśnie kreatywności, ponieważ zdają sobie sprawę, że docelowo będą musieli coś podjąć, chociażby terapię pedagogiczną. Tak by mogli prowadzić różne inne zajęcia. Ma to dwie strony. Pierwsza – najważniejsza, pomagamy dziecku przez wszechstronniejsze wykształcenie. [...] Na dwie godziny nie ma możliwości zatrudniania w szkole nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami. Druga – jeżeli będzie Pani/Pan posiadał dodatkowe kwalifikacje, godziny ponadwymiarowe są dla Państwa. [...]”

Rozwój profesjonalny – w wymiarze instytucjonalnym – powinny zagwarantować stopnie awansu zawodowego, zapewne także indywidualna chęć poszerzania własnej wiedzy i umiejętności tkwiąca w każdym refleksyjnym człowieku. Wiedza potoczna na temat funkcjonowania szkoły, zdobyta na kanwie własnych doświadczeń, pokazuje, że niezłym motorem rozwoju są praktyczne potrzeby wynikające z różnorodnych, specjalistycznych dróg realizacji potrzeb uczniów oraz możliwość dodatkowego uposażenia. Przypomnijmy, że wiedza potoczna bywa prostym odwzorowaniem rzeczywistości, a ta nie pozostawia złudzeń, co obrazuje poniższy fragment dyskusji.

<sup>21</sup> W.D. Crano, P.M. Mellon (2013), *Przyczynowy wpływ oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne dzieci: analiza krzyżowo-diachroniczna*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 142–143.

K1: [...] „nauczyciel, który ma dłuższy staż (5<sup>22</sup>) z racji tego stażu może szybciej zareagować, ale też częściej brakuje mu chęci, by podjąć wyzwanie;

K2: czasami rutyna przeszkadza;

K1: ta stabilność, pewność pracy;

K2: myśli – jestem nauczycielem mianowanym, jeżeli tylko nie zlikwidują oddziału to nie grozi mi zwolnienie z pracy (3) karta nauczyciela. Ja przez 25 lat robię tak samo, a pani dyrektor mówi mi, że robię źle”.

Drugi aspekt tego oczekiwania obejmuje kwestię relację podstawowego wykształcenia do kwalifikacji dodatkowych. Problematyka ta została wcześniej omówiona w związku z dwoma sposobami definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością. W tym miejscu wspomnę jedynie, że zawiera się ona w rozróżnieniu i wartościowaniu kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej jako podstawowych lub jako dodatkowych. W pierwszym przypadku stanowią one bazę wykształcenia i posiadanych kompetencji, a w drugim są dodatkiem wykształcenia akademickiego z innego obszaru, wówczas nierzadko stanowią legitymizację pełnych kwalifikacji do pracy z osobami niepełnosprawnymi, ale tylko dodatek w zakresie posiadanych kompetencji. Oczekiwania dyrektorów placówek w tym zakresie nie są zaskakujące. Ukazuje to kolejny fragment dyskusji.

K1: „Podstawą funkcjonowania niepełnosprawnego jest jego obszar funkcjonowania społecznego, czyli pracy z osobą niepełnosprawną w wielu zakresach np. podnoszenia jego samooceny. Natomiast w mniejszym stopniu ważne są umiejętności merytoryczne, np. wiedza z zakresu nauczania przedmiotu. Ważniejsze są kompetencje nabyte w stosunku do samej osoby niepełnosprawnej niż wiedza merytoryczna przedmiotowa, której i tak wykorzystuje się w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie jedynie mały wycinek. Ważniejsze są skuteczne metody przekazywania informacji, nawet w przypadku pracy z dzieckiem w normie intelektualnej. Ważniejsze jest to niż posiadanie głębokiej wiedzy merytorycznej, chyba że nauczyciel pracuje w liceum.

K2: Nie do końca się z tym zgadzam. W kształceniu integracyjnym wiedza merytoryczna jest ważna, bo w tej formie kształcenia bywa, że nauczyciel ten pracuje także w innych klasach, wtedy są ważne przede wszystkim jego studia kierunkowe plus dodatkowo pedagogika specjalna w [...]

K1: Umiejętności komunikacyjne są ważne, ale także aspekty obsługi medycznej, sytuacje najtrudniejsze ratujące zdrowie mają miejsce, ale także działania przyziemne, np. zmiana pampersa (5) to wymaga określonych cech osobowości (5). Nie każdy absolwent pedagogiki, czy innych studiów zdaje sobie sprawę, że być może zdarzy się sytuacja, w której będzie musiał obsłużyć osobę [niepełnosprawną ZG] dosłownie w tym podstawowym zakresie: podanie leku, zmiana pampersa itp. Niby banalny problem, a generuje inne problemy”.

<sup>22</sup> Moment zawahania.

Wiedza potoczna jest produktem indywidualnej aktywności poznawczej jednostki, jest też równocześnie zbiorem wiadomości, jak się zachować<sup>23</sup>. Oczekiwania wobec nauczycieli w sprecyzowanej formie edukacji są więc konstruowane na bazie konkretnych wydarzeń problemowych i ich praktycznych rozwiązań. Prawdopodobnie zderzenie nauczyciela – absolwenta innych studiów niż pedagogika specjalna – z potrzebami uczniów głębiej niepełnosprawnych było dla niego sporym zaskoczeniem. Stąd oczekiwanie kandydata na nauczyciela, który w czasie studiów miał okazję doświadczania fizjologicznej opieki nad osobą wymagającą czynności pielęgnacyjnych, a taką praktykę w obszarze nauk społecznych i humanistycznych zdobywają studenci pedagogiki specjalnej. W placówkach specjalnych ważną rolę odgrywają procesy rehabilitacji społecznej – co wyraźnie podkreśliła w swojej wypowiedzi jedna z dyskusantek – to zaś zachęca do preferowania kompetencji bezpośrednio budowanych na wiedzy o niepełnosprawności i procesach kształcenia specjalnego.

Z kolei wymuszona zróżnicowanym naborem do klas integracyjnych rotacja na stanowisku nauczyciela współorganizującego proces kształcenia zachęca do oczekiwania wobec kandydatów przede wszystkim kwalifikacji do nauczania przedmiotu z ewentualnym uzupełnieniem kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej. Jest to również zrozumiałe w aspekcie faworyzowania procesów edukacji nad procesami rehabilitacji, co jest typowe dla drugiego stanowiska postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych.

#### OCZEKIWANIE CZWARTE: SZUKAM CZŁOWIEKA Z PASJĄ

Cechą wiedzy potocznej jest ujawnianie zależności nie tyle faktycznie występujących, ile ustalonych według powinności, co z czym powinno występować<sup>24</sup>. Kategorią kluczem do określenia oczekiwanych kompetencji stało się pojęcie pasji. Pojawiło się ono kilka razy w dyskusji i zawsze niosło ze sobą ciąg dalszych oczekiwań będących jej następstwem. Pożądane cechy osobowości zostały zatem zakotwiczone w pasji, która zdaniem dyrektorów jest swojego rodzaju powinnością nauczycieli, a zarazem czynnikiem warunkującym ich zaangażowanie.

K2: „Szukam człowieka z pasją, bo szkoła jest instytucją z pasją, nauczyciel musi odgrywać misję, chociaż nie musi być misjonarzem [...]”

Pasja w języku potocznym oznacza silne upodobanie w czymś, zajmowanie się daną rzeczą z entuzjazmem<sup>25</sup>. Tego właśnie oczekują dyrektorzy od nauczycieli, zaangażowanie zaś pozwala uzupełniać braki w kompetencjach merytorycznych, rozszerzać i pogłębiać kwalifikacje metodyczne, poszukiwać rozwiązań praktycznych dopasowanych do konkretnych sytuacji dydaktycznych,

<sup>23</sup> M. Marody (1982), *Język i wiedza potoczna...*, dz. cyt., s. 96.

<sup>24</sup> Za: M. Dudzikowa (2007) *Uczyć się od idola...*, dz. cyt., s. 233.

<sup>25</sup> M. Szymczak (red.), (1992), *Słownik języka polskiego, t. II*, Warszawa: PWN, Warszawa, s. 613.

wychodzić poza schematy wiedzy podręcznikowej. Pasja jest również kluczem do pracy nad sobą – kształtowaniem takich cech charakteru, które sprzyjają komunikatywności, otwartości, autorefleksji i nastawienia na współpracę.

## PODSUMOWANIE

Poznawcze konsekwencje formułowanych i utrzymywanych oczekiwań – w omawianym przypadku dyrektorów placówek – sprawiają, że zaczynają one istnieć własnym życiem. Ich siła kreowania środowiska szkoły – od konstruowania modeli funkcjonalnych i strukturalnych, poprzez wpływanie na relacje, aż po budowanie ogólnego klimatu placówki – może być zróżnicowana. Zapewne zależy od wielu czynników, między innymi warunkowana jest autorytetem dyrektora, podatnością ich przyjmowania przez personel placówki, ale także sytuacją kadrową (obawą przed zwolnieniami) i aspiracjami (np. ekonomicznymi) nauczycieli. Naturalnie oczekiwania dyrektorów mogą też zostać zinterioryzowane przez personel i przyjęte jako wartościowe lub z innych przyczyn – konieczne. Tak czy inaczej, szczególnie w relacjach zależności funkcjonalnej po zakomunikowaniu oczekiwań ich adresat ujawnia tendencję do ich potwierdzania lub ucieleśniania przez swoje zachowanie. Często powstaje wówczas środowisko sprzyjające ich gruntowaniu i rozpowszechnianiu, a w efekcie nawet formułowaniu się na ich podstawie norm. Zbyt silne oczekiwania i związane z nimi głębokie nastawienie dopasowania może również ograniczać poszukiwanie informacji, obniżać próg akceptacji nietrafnych wymagań i sprzyjać kształtowaniu stereotypów<sup>26</sup>. Być może neofityzm oczekiwania wobec nauczycieli stosowania nowych metod, technik wychowania i nauczania, pogoń za nowymi rozwiązaniami edukacyjnymi, negowanie wartości dla praktyki okrzepłej wiedzy pedagogicznej prowadzi do okoliczności, w których sami nauczyciele z uporem powtarzają, że studia przygotowują ich w niewielkim zakresie do pracy w szkole, ponieważ obejmują zbyt mało zajęć warsztatowych i ćwiczeń praktycznych<sup>27</sup>. Właśnie w celu poznawania oraz wyjaśniania oczekiwań nauczycieli (zarówno tych stereotypowych, dziwnych, paradoksalnych, jak i racjonalnych, trafnych) warto poszukiwać kategorii rzeczywistych – tych w prosty sposób składających się na konstrukty codzienności. Poznanie i zinterpretowanie oczekiwań dyrektorów ukonstytuowanych nie tyle na wiedzy zaczerpniętej z podręczników akademickich i głoszonej w salach wykładowych uniwersytetów, ale sprecyzowanych w formie wiedzy potocznej wynikającej z prostego codziennego doświadczenia może więc stać się przydatne

<sup>26</sup> J.T. Jost, Y. Trope (2013), *Oczekiwania interpersonalne: tam, gdzie psychologia styka się ze społeczeństwem*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 31.

<sup>27</sup> H. Kwiatkowska (2012), *Ze sfery zdziwień, pozorów, paradoksu i satysfakcji bycia pedeutologiem*, „Rocznik Pedagogiczny”. Numer specjalny z okazji XXV-lecia LSMP pod patronatem KNP PAN, s. 92.

nie tylko w procesie projektowania studiów pedagogicznych, ale także ważne w perspektywie wzbogacania teorii z zakresu pedeutologii specjalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Bohnasack R. (2004), *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*, [w:] S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław: WN DSWE TWP we Wrocławiu.
- Crano W.D., Mellon P.M. (2013), *Przyczynowy wpływ oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne dzieci: analiza krzyżowo-diachroniczna*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Dudzikowa M. (2007), *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, Gdańsk: GWP.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków – Katowice: Impuls – UŚ.
- Garfinkel H. (2007), *Studia z etnometodologii*, Warszawa: PWN. Przekład: A. Szulżycka.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa: WAIp.
- Hilgard E. R. (1968), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Jost J.T., Trope Y. (2013), *Oczekiwania interpersonalne: tam, gdzie psychologia styka się ze społeczeństwem*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Kamberelis G., Dimitriadis G. (2009), *Wywiady zogniskowane. Strategiczne artykulacje pedagogiki, polityki i badań*, [w:] N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Warszawa: PWN. Przekład: M. Milewicz.
- Kasperek A. (2002), *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*, Katowice: Wyd. „Śląsk”.
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń: „Akapit”.
- Kwiatkowska H. (2012), *Ze sfery zdziwień, pozorów, paradoksu i satysfakcji bycia pedeutologiem*, „Rocznik Pedagogiczny”. Numer specjalny z okazji XXV-lecia LSMP pod patronatem KNP PAN.
- Kwiatkowska H., (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: WAIp.
- Marody M. (1982), *Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań*, „Studia Socjologiczne”, nr 3–4.
- Potrzeby edukacyjne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli* (1995), Warszawa: UNESCO.
- Pszczółowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.
- Pszczółowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Wydawnictwo Ossolineum.
- Reforma Systemu Kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (1998), Warszawa: MEN.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia*

*szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.* Dz. U. Nr 155, poz. 1288 z późn. zmianami.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.* Dz. U. Nr 50, poz. 400.

Schütz A. (2006), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Scholar. Przekład: D. Lachowska.

Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: „Znak”.

Szymczak M. (red.), (1992), *Słownik Języka Polskiego, t. II*, Warszawa: PWN, Warszawa.

Zamkowska A. (2004), *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach unii europejskiej*, Radom: Politechnika Radomska.

Znaniecki F. (1973), *Socjologia wychowania. Urabianie osoby wychowanka*, t. II, Warszawa: PWN.

**Zenon Gajdzica:** Kogo najchętniej zatrudnię – czyli o oczekiwaniach dyrektorów szkół specjalnych i integracyjnych wobec absolwentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej

**Title:** Who am I most willing to employ – on the expectations of head teachers of special and integrated schools from university graduates in pedagogy and special pedagogy

**Key words:** expectations, competences of special pedagogy teachers, special educational needs

**Abstract:** The study aims at presenting and interpreting non-formalized current expectations of head teachers in two types of institutions (special and integrated schools) concerning the competences and some personality traits of future teachers. The discussion results from the information collected in a group debate with the participation of head teachers and academic research workers who design authorial university courses in pedagogy. The main thesis is comprised in the claim that the colloquial knowledge reveals new areas of expectations from teachers. These areas go beyond the scope of competences included in well-recognized typologies based on scientific knowledge (and also constituting its element) of the obligations, functions, competences, and qualifications of teachers. What is assumed is that the head teachers' interpersonal expectations create the reality of the institutions supervised by them. Thus, another assumption is made that recognizing these expectations is an introduction to the diagnosis of teachers' actual competences, especially those which have been shaped in the rich practice of everyday interactions.

The work consists of several parts. The first refers to the category of expectations raised due to educational needs. The second part comprises basic information on the education of teachers prepared for work with learners with special educational needs. The essence is the presentation and interpretation of head teachers' current expectations concerning the competences of employed teachers viewed from the applied standpoints towards perceiving special educational needs. Some issues concerning colloquial knowledge and its significance in constructing the knowledge on education have been also discussed. The whole is completed with final conclusions.